

Le cyberapprentissage et la réflexion historique au service de la formation infirmière

Marie-Claude Thifault ^a, Ph.D., Cynthia Toman ^b, Ph.D.

^a Professeure agrégée à l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa.
Directrice de l'Unité de recherche sur l'histoire des soins infirmiers

Titulaire de la Chaire de recherche sur la francophonie canadienne en matière de santé.

^b Professeure retraitée de l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa

Cet article de réflexion partage une expérience novatrice en formation infirmière. Spécifiquement, il s'agit d'un projet pédagogique né de la pertinence d'intégrer un cours d'histoire dans la formation des infirmières anglophones et francophones de premier cycle. C'est sous forme d'un cours en ligne qu'*Histoire des soins infirmiers au Canada* propose à la fois un contenu exhaustif sur l'histoire des soins infirmiers et plusieurs activités didactiques exploitant les nouvelles technologies de communication. Après trois ans, huit cohortes de groupes anglophones et francophones et près de 200 étudiantes initiées à la réflexion historique, nous considérons pertinent d'analyser de façon plus pragmatique les avantages et le potentiel de ce concept dans le cadre de la formation des futures professionnelles de la santé. Cela dit, notre exposé a pour objectif de démontrer les avantages du cyberapprentissage pour étudier l'histoire des soins infirmiers et développer les savoir-faire que doivent maîtriser les candidates engagées dans des études universitaires, c'est-à-dire les habiletés intellectuelles favorisant le développement d'un esprit critique qui s'appuie sur une argumentation sérieuse et bien documentée. Il nous intéresse tout particulièrement de jauger l'influence des connaissances historiques dans l'élaboration d'une réflexion critique (*Historical Thinking*) et la fonction identitaire de l'histoire dans la formation des étudiantes bachelères.

Mots-clés : Téléformation, réflexion critique, histoire, sciences infirmières

À la suite de la première conférence Hannah sur l'histoire des soins infirmiers au Canada, tenue en 2005, il était devenu essentiel pour plus d'une centaine de participantes¹ (infirmières-historiennes, professeures, étudiantes) d'introduire dans les programmes de sciences infirmières des cours sur l'histoire de la professionnalisation des pratiques de soins infirmiers. C'est par l'entremise de la première Unité de recherche sur l'histoire des sciences infirmières de l'*Associated Medical Services* sise à l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa que le projet de créer un cours sur l'histoire des soins infirmiers s'est concrétisé. Le désir de rendre cette formation accessible à un large auditoire a motivé notre choix d'opter pour un cours en ligne. Depuis janvier 2008, huit cohortes d'étudiantes du Québec, de

l'Ontario et du Manitoba ont suivi ce cours donné annuellement en anglais et en français, qui est très populaire dans les deux langues, ce qui illustre assurément sa pertinence. Malgré son succès, cette expérience pédagogique a eu peu de poids quand est venu le temps de redéfinir le curriculum, d'où notre motivation à explorer, de façon plus pragmatique et plus descriptive, les avantages et le potentiel de la réflexion historique dans la formation des futures professionnelles de la santé.

Ce projet pédagogique s'inscrit dans cette volonté de participer à un « [...] partage d'expériences novatrices en formation infirmière et à discuter des défis de la construction de savoirs qui pourraient guider les décisions, quant aux caractéristiques des curriculums de formation et aux stratégies pédagogiques. » (Legault et

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Marie-Claude Thifault, Unité de recherche sur l'histoire des soins infirmiers, Université d'Ottawa, 451 Smyth Road, Ottawa, K1H8M5. Courriel électronique : mthifaul@uottawa.ca

¹ Dans cet article, le féminin est utilisé pour alléger le texte et désigne tant les hommes que les femmes.

Blanchet-Garneau, 2010). À l'instar du colloque « Former aujourd'hui les infirmières de demain : expériences novatrices et savoirs à développer », organisé dans le cadre du programme de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 2010), nous voulons participer à la réflexion sur la formation des infirmières et par conséquent à la révision des programmes afin de répondre aux changements sociétaux. Ce sujet nourrit des échanges dynamiques tant sur le rôle de l'histoire pour expliquer l'évolution de la profession infirmière dans un processus de construction identitaire que sur l'importance de la reconnaissance du développement d'une pensée critique dans la mobilisation des savoirs chez les étudiantes bachelières (Lechasseur, Lazure et Guilbert, n.d.; Godin, Jutras et Pépin, 2010).

Cet article, divisé en quatre parties, présente : 1) les influences théoriques sur lesquelles repose notre projet pédagogique de la création d'un cours en ligne sur l'histoire des soins infirmiers; 2) la structure de la plateforme didactique complètement virtuelle; 3) trois exemples d'activités interactives ainsi que leurs pièges méthodologiques et, avant de conclure; 4) une discussion autour de la pertinence d'un contenu historique dans le curriculum du baccalauréat en sciences infirmières et de son impact sur le développement d'une réflexion historique critique.

Influences théoriques

Notre enquête sur les contenus des versions anglophones et francophones ainsi que sur les activités didactiques du cours en ligne Histoire des soins infirmiers au Canada a pour objectif d'analyser le potentiel du cyberapprentissage pour développer, certes, les connaissances historiques des étudiantes en sciences infirmières, mais également le savoir-faire qu'elles doivent maîtriser à l'université, c'est-à-dire les habiletés intellectuelles favorisant le développement d'un esprit critique qui s'appuie sur une argumentation sérieuse et bien documentée. Il nous intéresse tout particulièrement de jauger l'influence des connaissances historiques dans l'élaboration d'une réflexion critique sur les services actuels de soins de santé infirmiers au Canada. À cette fin, l'exploration du concept de « réflexion historique » (*Historical Thinking*), selon l'historien Sam Wineburg, « *an orientation to the past informed by disciplinary canons of evidence and rules of argument* » (2007, p. 6), permet de développer chez nos étudiantes du cours Histoire des soins infirmiers un esprit critique aussi bien face au passé, au présent ou à l'avenir.

C'est dans la foulée d'un questionnement sur les usages et les pratiques de l'enseignement de

l'histoire, principalement lors des études préuniversitaires, et cela, tant au Canada, aux États-Unis qu'en Australie, que le concept de la réflexion historique s'est révélé (Bruno-Jofré et Schiralli, 2002; Olwell, 2002; Rosenzweig et Wineburg, n.d.; von Heyking, 2004.; Seixas et Peck, 2004). Ce questionnement n'était pas étranger à la volonté, au Québec, dès l'après-référendum de 1995, de faire de l'histoire une « discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec » (ministère de l'Éducation, 1996, p. ix) et aux débats qu'ont suscités le dixième anniversaire du rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire et les défis de l'éducation historique auxquels le *Bulletin d'histoire politique* a consacré un numéro spécial (Lefrançois et Demers, n.d.; Létourneau, 2006; Martineau, 1996; Provost, 2006). Les thématiques de la quête identitaire, personnelle ou collective, aussi bien que la fonction sociale de l'histoire intègrent des principes didactiques mettant au premier plan non pas tant la transmission de la mémoire que, de plus en plus, « une méthode à penser historiquement » (Ségal, 1992, 117). Ce concept, identifié sous l'appellation « réflexion historique », dont l'objectif principal est de favoriser le développement de connaissances historiques à partir de l'étude active de sources de première main, nous a semblé très porteur et applicable dans le cadre d'un cours virtuel destiné à une population universitaire de premier cycle.

Les six clés qui caractérisent la littérature sur la réflexion historique sont basées sur le développement de compétences précises : 1) établir la pertinence historique; 2) utiliser des sources primaires; 3) définir la continuité et le changement; 4) analyser les causes et les conséquences; 5) adopter une perspective historique; 6) comprendre la dimension morale ou éthique des interprétations historiques (Seixas, 2006). C'est à partir de ces repères que s'articule la structure de l'apprentissage d'une pensée historique et critique. Ils sont incontournables pour atteindre notre but : initier les étudiantes à l'évolution de leur profession, tout en développant leurs compétences intellectuelles et critiques associées à la pensée historique.

Les recoupements et les disjonctions au cœur de l'analyse comparée de Lefrançois et de Demers, entre les contenus d'apprentissage du programme d'histoire du Québec et les concepts cognitifs structurels du projet Repères de Seixas (2006), nous ont aidés à mieux cibler nos priorités et, par conséquent, à concevoir une plateforme didactique basée sur certaines dimensions de ces deux approches afin de mieux exploiter la perspective de réflexion historique au service d'apprentissage de connaissances historiques liées à une profession (Lefrançois et Demers, n.d.).

Cela dit, la fonction identitaire de l'histoire est dominante dans le programme québécois et nous, paraît essentielle dans le curriculum en sciences infirmières, alors que des parallèles avec la conscience citoyenne s'avèrent pertinents lorsqu'ils sont adaptés à notre population cible. Par exemple : préparer les [étudiants] à participer de façon responsable, en tant que [professionnels], à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe [...]. Ils [les étudiants] sont également amenés à s'intéresser aux enjeux qui interpellent [les services de soins de santé québécois et canadiens], à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'ils ont comme [professionnel de la santé] de participer aux débats de société (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, p. 337 dans Lefrançois et Demers, n.d.).

De plus, les bornes temporelles allant du présent vers le passé, sont absentes dans le projet Repères, mais significatives dans le projet éducatif québécois et le sont également pour nous. Il est fondamental que le corpus historique présenté soit lié aux contextes sociopolitique, économique et culturel d'aujourd'hui, et cela, justement, pour développer chez les étudiantes une responsabilité citoyenne en tant que futurs membres d'un ordre professionnel.

Plateforme didactique

Le cours Histoire des soins infirmiers au Canada propose l'étude de l'évolution des soins infirmiers au cours des 19^e et 20^e siècles. Offert en ligne, il constitue un excellent instrument pour la compréhension de la transformation du métier de soignante à celui d'infirmière membre d'un ordre professionnel. Il permet l'analyse des qualités, des rôles et des modèles véhiculés par cette profession à laquelle ont pris part les infirmières autodidactes, autonomes, religieuses, militaires et autorisées avant d'accéder au statut d'universitaires. Le parcours de toutes ces générations d'infirmières permet de mieux saisir les acquis, mais aussi les enjeux de la pratique infirmière en ce début de 21^e siècle et développe l'esprit critique. Spécifiquement, ce cours invite les étudiantes à identifier les principales préoccupations liées à la pratique des soins infirmiers en ce début de 21^e siècle pour ensuite reconstituer le déroulement chronologique des principales tendances et des événements les plus importants qui ont marqué significativement sinon symboliquement le travail infirmier. Inévitablement, cette démarche convie la classe virtuelle à réfléchir également sur les principaux enjeux sociétaux au cœur des

revendications féministes. Le métier d'infirmière ne peut être dissocié de l'histoire des femmes puisque, pendant longtemps, elles étaient les seules à le pratiquer. Leurs revendications et leurs luttes ont servi leur cause et inévitablement celle des infirmières.

Le cours en ligne est accessible via l'interface sécurisée Blackboard Vista mise en place par le Centre d'enseignement et d'apprentissage médiatisés de l'Université d'Ottawa. Il est par conséquent accessible uniquement aux étudiantes inscrites au cours, soit un maximum de 25 par cohorte. Les contenus thématiques sont tous interactifs et les exercices visent à développer le sens critique des étudiantes ainsi que leurs habiletés de recherche. Par exemple, la classe virtuelle est rapidement formée à reconnaître les principales différences entre les sources primaires et secondaires, une compétence indispensable dans une démarche de réflexion historique telle que proposée dans le projet Repères de Seixas (2006). Les documents historiques, les sources primaires ou de première main, suscitent un plus grand engagement des étudiantes confrontées à l'interprétation d'un événement, par exemple, en consultant une lettre, un extrait de journal intime ou un artefact. Cela offre à l'étudiante l'occasion de mener sa propre enquête plutôt que de rester passive devant une information à mémoriser ou d'être seulement influencée par des résultats colligés dans une synthèse historique (source secondaire). Inévitablement, l'étudiante devient plus critique vis-à-vis des sources secondaires qui proposent des perspectives souvent peu nuancées sur l'histoire des soins infirmiers.

Les versions anglophones et francophones du cours en ligne proposent chacune du matériel original, qui lui est propre, non traduit et sont construites autour du champ d'expertise de la professeure et des sources primaires et secondaires disponibles dans la langue d'enseignement. Elles proposent chaque semaine une nouvelle thématique à explorer, soient douze au total dans la session : les infirmières de la première heure, les écoles de gardes-malades, les infirmières sur le champ de bataille, la place des infirmiers, la syndicalisation, etc. Les participantes sont libres d'être en ligne à l'heure du jour ou de la nuit qui leur convient le mieux, en fonction de leurs horaires de travail, leurs responsabilités familiales et leurs cours ou stages cliniques, une flexibilité et une indépendance que les étudiantes apprécient, mais qui exige aussi organisation et autonomie, ce qui est plus difficile pour les étudiantes en première année universitaire. Sur près de 200 étudiantes ayant suivi ce cours, la majorité des anglophones étaient d'Ottawa et inscrites dans un programme de base en sciences infirmières, tandis que les francophones (dont plusieurs immigrantes

d'origines variées) venaient d'horizons beaucoup plus diversifiés, soit du Québec, d'Ontario (hors de la région immédiate d'Ottawa) ou du Manitoba et étaient plutôt inscrites au baccalauréat offert aux infirmières autorisées.

Les cours en ligne offrent une plus grande flexibilité et laissent croire qu'ils requièrent, par conséquent, moins de temps. Il s'avère toutefois que la participation des étudiantes a été assez intensive et beaucoup plus grande que ce que nous avons anticipé. Selon nos observations, les cohortes anglophones, par exemple, ont publié en moyenne 7.3 messages par semaine et ont passé environ 2.5 heures par semaine sur le forum de discussion, qui s'ajoutent aux heures consacrées à l'exploration du module de la semaine et aux lectures en lien avec la thématique à l'étude. Il s'agit d'un engagement beaucoup plus important que celui alloué habituellement à un cours de trois crédits qui ne permet pas autant de participation active. Comme nous le faisait remarquer une étudiante : « So often in class you're stuck listening to ONE person with ONE opinion, and for shyness or other reasons you never get to hear what other people are really thinking » [souligné dans l'original]. Il en découle également une réalité qu'il faut reconnaître et pour laquelle nous avons dû faire quelques ajustements considérant d'autres commentaires, tels que : « la charge de travail que

cela implique nous pénalise dans les autres cours. »; « J'ai trouvé la charge de cours plus élevée que la moyenne, mais malgré tout, les travaux demandés étaient très intéressants. »

Activités interactives d'apprentissages

Album virtuel de documents iconographiques

La création d'un album de documents iconographiques permet aux étudiantes de découvrir des sources primaires sur Internet et de les partager avec la classe virtuelle via l'interface Google Documents dans un format PowerPoint. Il s'agit ici d'un exemple des multiples possibilités du cyberapprentissage : un exercice amusant, enrichissant et efficace pour travailler avec des documents de première main et s'impliquer dans l'interprétation d'une source tout en bénéficiant des recherches de tous les membres de la classe virtuelle. L'album permet de colliger jusqu'à 75 photographies, chacune accompagnée d'une fiche signalétique, et constitue à lui seul une base de données sur l'histoire de la profession infirmière d'une extraordinaire richesse [figure 1].

Infirmières militaires (« nursing sisters »)



<http://www.collectionscanada.gc.ca/faces-of-war/25014-2000-f.html>

- 1- Auteur : lieutenant Frank L. Dubervill.
- 2- Quand: 17 juillet 1944
- 3- Lieu: France, après le jour J.
- 4- Description: Trois infirmières, souriantes, près d'une machine de guerre, portant l'uniforme militaire, après le Jour J. Photo prise dans la campagne. Elles portent un casque négligemment posé sur leur tête.
- 5- Interprétation: On les voit les trois ensemble, ce qui laisse supposer qu'elles n'étaient jamais seules lors d'expédition. Les infirmières n'étaient pas obligées de se vêtir en uniforme d'infirmière lors d'une expédition. Le photographe prend cette prise de vue, de face, afin « d'enregistrer » les expressions des infirmières plutôt relaxes!

Figure 1. Exemple d'un exercice sur l'interface Google Document. Document iconographique et sa fiche signalétique : Album 2008. Photo : Les premières infirmières militaires (« nursing sisters ») du Corps de santé royal canadien à arriver en France après le Jour J, 17 juillet 1944. Source: Bibliothèque et Archives Canada/Fonds du ministère de la Défense nationale/PA-204952.

La publication des fiches signalétiques accompagnant les photographies constitue une étape préliminaire à une interprétation et à une analyse plus approfondies des trois documents iconographiques basées sur des sources secondaires. L'exemple de la figure 1, où l'étudiante remarque « les expressions des infirmières plutôt relaxes », lui a permis de questionner l'image de l'infirmière militaire souvent dépeinte selon le canevas sombre de la guerre où elle devait travailler sans relâche dans des conditions atroces et au péril de sa vie et de nuancer cette réalité. Sans désavouer le statut d'héroïne à l'infirmière, les observations de l'étudiante l'ont guidée vers une autre interprétation, soit celle de la femme célibataire qui a traversé l'Atlantique pour travailler, et qui a eu ainsi l'occasion de voyager. En somme, l'étudiante a saisi que les jours passés outremer au service du Corps de santé royal de l'armée canadienne n'ont pas tous été sombres et ont représenté une occasion rarissime pour une femme célibataire des années 1940. Cette photographie prise par le lieutenant Frank L. Duberville a « enregistré » un moment de liberté, de loisir... un heureux souvenir.

Carrying the Bag

Cette activité consiste à explorer des sources primaires et secondaires en lien avec la mallette médicale de quatre infirmières de différentes époques pour ainsi répondre à la question : quelle importance attribuait-on à celle qui avait la responsabilité de la mallette médicale?

Quatre documents illustrant différents types de mallettes médicales sont affichés dans ce module : 1) [une trousse utilisée pour le dépistage de la tuberculose en 1912](#) ; 2) l'infirmière en santé publique Elizabeth Webster, trousse à la main en 1920 [figure 2]; 3) [la mallette de Gertrude Laporte, infirmière dans un avant-poste de la Croix-Rouge en 1947](#); 4) Cathy Crowe, infirmière de rue, qui porte un sac à dos (2000) [figure 3]. Les différentes mallettes et leur contenu respectif mettent les étudiantes au défi de lire un artefact et de découvrir tout ce qu'il peut révéler sur les mallettes médicales utilisées par les infirmières qui travaillaient dans un contexte non traditionnel. Cette activité vise également à aider les étudiantes à prendre du recul face aux interprétations du travail et des aventures héroïques des infirmières vers lesquelles tend l'hagiographie, pour mieux expliquer la complexité et les multiples facettes du travail infirmier. L'hagiographie, selon Tosh, présente une perspective historique basée sur le progrès : « *change over time [but] always for the better.* » (2010, p. 19). Ce courant historiographique déforme la réalité historique et les multiples possibilités interprétatives des faits au

profit d'interprétations idéalisées d'une époque ou d'une population.



Figure 2. Ottawa Public Health nurse Elizabeth Webster carrying her bag (1920s).

Initialement, sous forme de commentaires de style hagiographique, c'est le travail héroïque des pionnières en *nursing* oeuvrant en région éloignée qui retient l'attention des étudiantes. Elles décrivent les conditions difficiles auxquelles les infirmières étaient confrontées en termes d'isolement et de privation tout en mettant l'accent sur leur indépendance, leur autonomie ainsi que leurs responsabilités et l'étendue de leurs compétences. Une étudiante écrit, par exemple : « *The significance of carrying the bag is that you have ALL the nursing supplies you need to tend to many people in one bag. Carrying the bag means you have freedom from a hospital, from an organization.* »



Figure 3. Toronto Street nurse Cathy Crowe and her backpack (2000s).

Plusieurs étudiantes expriment de l'admiration pour celles qui ont travaillé dans ces circonstances sans toutefois se demander ce qui les avait motivées à exercer leur profession en lien avec le contexte social de l'époque. Comme le note une

étudiante : « *When reading about the evolution of nursing outposts I could not help but feel proud to be a woman. I found it very inspiring that women in these communities took a stand when they saw unnecessary suffering and increased mortality rates related to birthing, and would lobby the government for help.* » Une autre étudiante ajoute : « *Out of everything I've learned so far in this course, I find this unit to be the most fascinating and inspirational. The countless stories of individual outpost nurses who devoted their time and efforts into caring for small, spread out, unfamiliar communities, a lot of the time without help from other health care professionals, is [sic] the greatest example of love and selflessness for people and what true nursing is all about.* »

Quelques étudiantes se rendent compte que ce type de pratique ne convient pas à leur personnalité : « *Cathy Crowe's story struck me the most because of the curiosity and intrigue her bag evokes. However... this is not a job that I would like to do myself – street nurses literally carry the baggage by doing the job most others don't want to do.* » D'autres cherchent surtout à faire des liens entre la mallette noire et la médecine, la fluidité des rôles dans les avant-postes en régions éloignées et, ultimement, le grand respect et le statut particulier accordés à celle qui portait la mallette. Une étudiante relève que : « *The nurses present in these outposts have to handle just about everything including administrative duties. This means that they are in fact acting as physicians and more... Although their title is that of a nurse, the tasks that they are expected to complete would merit the title of physician.* » Une autre soumet à la classe virtuelle l'idée que : « *The black bag used to be carried by doctors when making house calls. It represented the prestige and responsibilities associated with the physician's profession. In the picture we see a nurse carrying this black bag. This is symbolizing the fact that a nurse is taking on the responsibilities that were once reserved for doctors alone.* » Plusieurs étudiantes remarquent la confiance et le respect que symbolisait en soi la mallette, tel qu'évoqué dans cette situation : « *Although the face carrying the black bag changes, people who have been helped by someone carrying the black bag associate the new face as someone who is here to help, heal and can be trusted* » [souligné par les auteures].

En réfléchissant sur les frontières professionnelles et les soins de santé aujourd'hui, une étudiante réévalue ses motivations et ses intérêts de départ concernant sa future carrière et écrit : « *I grew up in rural BC [British Columbia], in a small town that has a hard time attracting enough nurses / sufficiently trained nurses to staff the hospital...I've been entertaining the idea of nursing in northern Canada for a few months once I've*

graduated, in part because of the high wages and in part because of the challenging experience it represents, but after reading the articles this week I've been reconsidering/ questioning my original intentions regarding this. »

Les étudiantes ont tendance, dans un premier temps, à surtout adopter une perspective hagiographique sur les infirmières et le nursing. Novices dans la profession, elles ont besoin de découvrir des héroïnes leur servant de modèle professionnel. L'une d'elles mentionne : « *This week I learned of the incredible leadership skills nurses of the past had. They were groundbreaking, and did things sometimes controversial, but always with the interest of the people at heart. Their determination makes me proud to say I'm a nurse.* » Néanmoins, l'apprentissage de la réflexion historique conduit tranquillement les étudiantes à devenir plus analytiques, comme le démontre ce commentaire : « *Reading about the outpost nurses of the past, I get caught up in romanticizing their posts. What nursing history has taught me is that one has to keep a realistic view on things. The only reason these nurses were given all the autonomy and responsibility they were was b/c no doctor was in the area. If a doctor's salary could have been supported, then it would have been a doctor that was there.... and I don't know, but that makes me a bit angry.* »

Pour terminer cette partie, voici une dernière réflexion partagée par une étudiante qui met en perspective les compétences acquises au cours de ce module sur le nursing en santé publique et en régions éloignées dans le cadre de l'activité *Carrying the Bag* : « *In an outpost of the past, the one who carried the bag was the only one to do the job... The person who carried the bag would also be the one left "holding the bag" if things went wrong, or if someone decided to complain that a nurse was practicing well outside her role (even if there was no one else to do the job). Presently, using street nursing as an example, "carrying the bag" means that you are carrying the supplies you need to nurse with (be it socks, duct tape, or condoms), but you are also carrying access to health care.*

You are carrying the notion that the homeless have a face, and are not invisible to all. You are also carrying your own feelings and hope and disappointments since you may be the only advocate for the people you try to help. "Carrying the bag" means that you may be carrying what should be a shared load, but is not. "Carrying the bag" means that once you have shouldered the load you may have trouble finding a place to put it down. »

Forum de discussion

C'est sur le forum de discussion que se développe et s'approfondit une pensée critique nourrie tant par les pratiques *nursing* du 19^e siècle que par celles de la fin du 20^e. Les rendez-vous sur le forum de discussion sont organisés en fonction de questions hebdomadaires bien précises sur la thématique à l'étude qui engagent les participantes à soumettre une opinion critique sur l'évolution de la profession. À notre grande surprise, les commentaires publiés à la fin d'une semaine sur le forum de discussion étaient en général plus longs et plus complets que ce qui était exigé dans le cadre de ce cours. Plusieurs messages publiés équivalaient à un mini-essai. À titre d'exemple, pour évaluer l'acquisition de connaissances historiques et l'émergence d'un esprit critique, nous avons analysé les messages publiés sur le quatrième forum : Communautés religieuses féminines et religieuses hospitalières. Les thématiques sur les premières générations d'infirmières explorent deux modes fonctionnels de pratique en vigueur au Canada : celui des infirmières laïques et celui des religieuses hospitalières. Plus précisément, ce forum propose de découvrir comment les communautés religieuses spécialisées dans les soins aux malades ont participé et ont marqué l'évolution de la profession. Inévitablement, la prégnance de la religion catholique, spécifiquement au sein de la société québécoise de la fin du 19^e siècle et de la première moitié du 20^e siècle, offre un terreau très fertile pour découvrir le rôle des religieuses au cœur des grandes institutions responsables des services de santé offerts à la population.

Les religieuses hospitalières étaient reconnues pour leur savoir-faire auprès de toutes les classes de malheureux de la société, développé dans l'ardeur de leur vocation plutôt que basé sur des connaissances scientifiques. Telle une mission apostolique, elles prenaient soin de tous ceux qui avaient besoin d'aide et le faisaient à titre de servante de Dieu, guidées par son amour. (Autres époques, autres mœurs!) Sauver les âmes était aussi important que de soigner les blessures physiques. C'est entre 1890 et 1914 que les hôpitaux se modernisent et offrent des soins basés sur des préceptes scientifiques de plus en plus répandus, tels que les techniques d'asepsie. Ce vent de changement forcera les communautés religieuses à revoir leurs pratiques caritatives. Le temps où le métier d'infirmière ne requerrait aucune formation particulière étant révolu, les religieuses hospitalières seront parmi les premières candidates à suivre des cours de spécialisation à l'étranger pour ensuite fonder leurs propres écoles d'infirmières et ainsi conserver leur notoriété au sein des hôpitaux qu'elles dirigent.

À partir de ce contexte, les étudiantes sont invitées à explorer les deux options qui s'offraient aux femmes qui voulaient devenir infirmières, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, à identifier les principaux lieux de pratique et les qualités requises pour devenir garde-malade tout en ciblant l'influence et les privilèges associés à la classe sociale des postulantes. Les questions de ce forum incitent les étudiantes à examiner les pour et les contres auxquels étaient confrontées les femmes de cette époque face au choix de devenir religieuse hospitalière ou garde-malade laïque. Pour ce faire, le rendez-vous sur le forum de discussion propose trois questions : 1) Quels étaient les avantages et les inconvénients pour les femmes entre devenir infirmière laïque ou religieuse hospitalière? 2) Que reste-t-il aujourd'hui dans votre pratique infirmière de l'approche vocationnelle privilégiée, au siècle passé, par les religieuses hospitalières? 3) Avoir vécu il y a un siècle, quelle option auriez-vous choisie entre devenir religieuse hospitalière ou garde-malade laïque?

Sans le savoir, les étudiantes sont confrontées à un piège méthodologique dans lequel est susceptible de tomber l'historien amateur. Il s'agit de l'erreur anachronique, une forme naïve de présentisme qui consiste à interpréter une situation historique en ne prenant aucune distance avec le présent et en tentant ainsi de comprendre une autre époque en lui attribuant les convenances, les mœurs, les valeurs morales du temps présent. Selon John Tosh, « *The problem with seeking the historical antecedents of some characteristically 'modern' feature is that the outcome can so easily seem to be predetermined, instead of being the result of complex historical processes.* » (2012, p. 191). Le présentisme dont il est ici question n'a toutefois pas la prétention de forger une interprétation du présent donnant sens à l'investigation du passé, soit un régime d'historicité comme le nomme François Hartog (2003), une forme d'histoire critique qui soulève de nombreux débats chez les historiens et qui, selon François Dosse, ne fait aucune distinction entre passé et présent dans le but de proposer des « rapprochements spectaculaires pour frapper les imaginations » (2010). Le présentisme est également défini comme une conscience historique caractérisée par le va-et-vient indispensable entre passé et présent, définition totalement assumée par Sophie Wahnich. La classe virtuelle ne s'est point frottée à cet exercice, malgré sa difficulté à séparer le ici et maintenant d'une situation historique donnée.

Les étudiantes ont répondu spontanément aux questions en se basant sur l'ici et maintenant et les possibilités qui s'offrent aujourd'hui aux femmes. Par exemple, plusieurs privilégient le choix de

devenir infirmière laïque plutôt que religieuse hospitalière. Cette décision repose sur des valeurs modernes, telles la liberté et le désir de fonder une famille, attribuant les restrictions à ces ambitions professionnelles et personnelles au *nursing* pratiqué au sein d'une communauté religieuse : « Sans aucun doute moi j'aurais choisi d'être une infirmière laïque parce que selon mes valeurs, je crois qu'il est aussi important de prendre soin de soi-même. Je voudrais aussi avoir la chance de vivre ma vie, de trouver un amoureux, d'avoir des enfants... »

Les messages changent de ton lorsqu'une membre de la classe virtuelle reproche à ses collègues leur présentisme : « C'est toujours pour moi un plaisir de vous lire. Mais force [est] de constater à la lecture de ce matin que certains ont tendance à oublier certaines notions apprises concernant les péripéties, les calamités qu'ont dû surmonter certaines femmes des siècles passés. Elles n'avaient pas beaucoup de choix qui s'offraient à elles. » Effectivement, sage est la décision de rappeler à la classe virtuelle qu'elle pense selon des critères du XXI^e siècle en oubliant les réelles perspectives de carrière au début du XX^e siècle pour les femmes. La réflexion évolue alors en fonction de la réalité à laquelle étaient confrontées les femmes des années 1900 et permet d'esquisser un portrait beaucoup plus réaliste de la place des religieuses hospitalières au sein de la société comme en témoignent ces deux messages.

« Elles [religieuses] semblaient être vraiment fortes et indépendantes lorsqu'elles étaient les premières femmes sur le marché du travail. [...] C'est vrai que la famille est importante, mais quand j'entends comment les hommes traitaient les femmes au 19^e siècle, je pense que j'aimerais mieux vivre avec les sœurs religieuses!

D'après les lectures, une infirmière religieuse avait beaucoup de pouvoir. Elle avait la possibilité de promotion à l'intérieur d'un système hiérarchique. Elle pouvait s'instruire et s'épanouir. Donc, j'ai décidé, je serais devenue une infirmière religieuse, car, selon ma culture et religion pratiquée [cela] semble le plus à ma portée et disponible pour pouvoir pratiquer la profession infirmière à cette époque. »

Bien que la majorité privilégie l'option de devenir infirmière laïque, les messages publiés présentaient des interprétations basées sur un contexte historique plus nuancé concernant la place qu'ont occupée les femmes, au tournant du XX^e siècle, au sein de la sphère publique.

Discussion

Cette initiation à l'histoire de la profession infirmière contribue, de façon impressionnante, à « façonner », à « modeler » l'identité professionnelle des étudiantes, pour reprendre quelques-unes des expressions de la classe virtuelle, et il s'en dégage un sentiment de fierté. De simple soignante à infirmière bachelière syndiquée membre d'un ordre professionnel, la route a été longue et semée d'embûches comme le souligne une étudiante : « Je pense qu'il est très important pour tous ceux et celles qui ont suivi ce cours ou qui sont dans la profession d'œuvrer à rehausser davantage l'image de la profession et des infirmières. Il est également important de se rappeler du chemin parcouru et tous les efforts consentis pour arriver jusqu'ici. » Les aller-retour proposés chaque semaine entre le passé et le présent ont aidé les étudiantes à prendre conscience que l'évolution professionnelle ne s'est pas faite du jour au lendemain. Ils ont découvert les pas franchis par les pionnières infirmières au rythme de l'émancipation des femmes au pays et les changements apparus non par enchantement, mais toujours grâce à des infirmières qui se tenaient debout, déterminées à faire reconnaître leur rôle et leur professionnalisme. Cette légitimation est frappante et repose sur une réflexion historique qui a un impact direct sur la pratique de leur profession parce qu'elles ont appris à prendre la distance nécessaire pour apprécier les gains obtenus pour la profession dont elles bénéficient, sans toutefois nier qu'il y a place à l'amélioration. Leur motivation à participer aux changements est incontestable. Les propos dans le dernier forum, alors que les messages sont publiés anonymement, sont très militants et expriment l'émergence d'une responsabilité citoyenne en tant que professionnelle de la santé, comme le confirment ces deux témoignages : « Force est de constater que la profession n'a toujours pas atteint son paroxysme malgré les efforts de tant de vaillantes femmes. Ce qui veut dire que nous autres, étudiantes, devons également nous impliquer pour apporter un plus à notre profession. [N]y a-t-il pas moyen... de participer à des réunions, émettre (*sic*) des opinions pour faire bouger les choses »; « Nous devrions nous rassembler afin de pouvoir changer note (*sic*) profession. Fini le statu quo, êtes-vous prêtes? »

Après avoir étudié 150 ans sur l'histoire des soins infirmiers au Canada, et cela au cours des trois dernières années, nous constatons que les étudiantes affichent une assurance et une fierté envers leur choix d'étudier en sciences infirmières. En ce sens, nous demeurons convaincues de la

pertinence d'un cours d'histoire, basé sur le développement d'une réflexion historique dans la formation des infirmières de demain. Toutefois, nous ne pouvons nier que l'apprentissage d'une réflexion historique demande du temps et de la pratique et que tous les efforts de nos étudiantes investis dans ce cours pour développer une pensée critique sont peut-être vains si dans le cadre du programme en soins infirmiers ce cours demeure l'unique occasion d'y consacrer du temps, la réalité étant qu'il est très difficile pour les étudiantes de quitter une pensée hagiographique tendant à embellir l'histoire des pionnières de la profession et de s'éloigner des pièges du présentisme. Il est faux de croire que toutes y arrivent en treize semaines.

Nous reconnaissons que le cyberapprentissage représente, malgré tout son potentiel, un mode d'enseignement exigeant considérant la disponibilité souvent éphémère des documents et des sites sur Internet. Les contenus de cours et tous les liens Internet doivent être revisités régulièrement et nous devons souvent changer tout un segment de cours parce qu'un lien a disparu du cyberspace. De plus, ce cours exige beaucoup de temps pour produire et améliorer les guides méthodologiques affichés sur le campus virtuel qui sont indispensables afin de fournir toute l'aide nécessaire aux étudiantes seules devant leur ordinateur. Premièrement, l'absence de contacts directs avec les étudiantes nous oblige à développer des stratégies pour remplacer les moments en classe habituellement consacrés à répéter les consignes concernant les évaluations à venir ou simplement revenir sur des thèmes importants étudiés la semaine précédente. Deuxièmement, les rencontres virtuelles exigent de nombreuses heures pour transmettre par courriel toutes les explications supplémentaires requises. Les messages textuels sont les seuls moyens disponibles pour développer un lien de confiance avec tous les membres de la classe virtuelle. Les rétroactions rapides aux questions des étudiantes, la célérité à retourner les travaux annotés de nombreux commentaires et une présence assidue sur le forum de discussions contribuent à l'émergence d'une synergie positive indispensable, croyons-nous, dans ce contexte d'enseignement.

Conclusion

Finalement, ce projet pédagogique nous permet de partager une expérience novatrice en formation infirmière basée sur l'apprentissage d'une réflexion historique dans le cadre d'un cours au choix de trois crédits sur l'histoire des soins infirmiers offert en ligne. L'aventure se poursuit pour nous à l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa,

mais nous nous rendons compte que les défis demeurent encore nombreux avant qu'une reconnaissance des bénéfices de ce cours d'histoire, sur l'évolution de la profession infirmière dans un processus de construction identitaire, et que l'importance de la légitimation du développement d'une pensée critique dans la mobilisation des savoirs chez les étudiantes bachelières se concrétise dans tous les curriculums des écoles de *nursing* au pays.

Références

- Bruno-Jofré, R. et Schiralli, M. (2002). Teaching history: A discussion of contemporary challenges. *Encounters on Education*. 3, 117-121. Repéré à <http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume3/bruno-jofreschiralli.pdf>
- Dosse, F. (2010, 15 octobre). Il faut rejeter les abus de mémoire et le brouillage des repères historiques, *Le monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/15/il-faut-rejeter-les-abus-de-memoire-et-le-brouillage-des-reperes-historiques_1426311_3232.html.
- Godin, M.-J., Jutras, F. et Pépin, J. (2010). Former aujourd'hui les infirmières de demain : qu'est-ce que le passé nous apprend? *Colloque de l'ACFAS 2010*. Repéré à : <http://www.acfas.ca>
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*. Paris, Seuil.
- Lechasseur, K., Lazure, G. et Guilbert, L. (2010). Contribution d'une pensée critique dans la mobilisation des savoirs chez des étudiantes bachelières, *Colloque de l'ACFAS 2010*. Repéré à : <http://www.acfas.ca/>
- Lefrançois, D. et Demers, S. (n.d.). Recoupements et disjonctions entre le Programme de formation de l'École québécoise, domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT). *Le projet de la pensée historique*. Repéré à : <http://historybenchmarks.ca/fr/documents/domaine-de-l%E2%80%99histoire-et-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation-%C3%A0-la-citoyennet%C3%A9-hec-au-secondaire-et-les-benchmark>
- Legault, A. et Blanchet Garneau, A. (2010). Former aujourd'hui les infirmières de demain : expériences novatrices et savoirs à développer. *Colloque de l'ACFAS 2010*. Repéré à : <http://www.acfas.ca>
- Létourneau, J. (2006). Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. Dans Sandwell, R.W. (dir.). *To the Past: History Education, Public Memory, and*

- Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press. p. 70-86.
- Martineau, R. (1996, printemps). Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire dix ans plus tard. *Bulletin d'histoire politique*, 14 (3), 9-11.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Olwell, R. (2002). Building Higher-order Historical Thinking Skills in a College Survey Class. *Teaching History: A Journal of Methods*, 27 (1), 22-32.
- Provost, C. (2005). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/2098/1/M9211.pdf>
- Rosenzweig, R. & Wineburg, S. (n.d.). « Historical Thinking Matters », *Center for History New Media*. Repéré à : <http://historicalthinkingmatters.org/about/>.
- Ségal, A. (1992, mars-avril). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30 (2), 42. Cité dans Provost, C. (2006, printemps). Amener les élèves à construire leur identité collective? Le grand défi québécois de la classe d'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 14 (2), 109-124.
- Seixas, P. (n.d.) *Le projet de la pensée historique. Promouvoir la littératie critique en histoire au 21^e siècle*. Repéré à : <http://historicalthinking.ca/fr>
- Seixas, P. (2006, 18 août). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Centre for the study of historical consciousness. University of British Columbia. Repéré à : <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Dans A. Sears & I. Wright (dir.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, Pacific Educational Press, 109-117.
- Tosh, J. (2010). *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, (5^e édition). Toronto : Pearson.
- von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies, Special Issue: Social Studies Research and Teaching in Elementary Schools*, 39 (1), REpéré à : http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html.
- Wahnich, S. (2009). *Les émotions, la Révolution française et le présent. Exercices pratiques de conscience historique*. Paris. CNRS éditions.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking. *Teaching History*. 129, 6-11.